

Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina

(Academic Writing in a Foreign Language: A Case Study of Brazilian Students Performances in an Argentinian Public University)

Artículo recibido: 08/06/15 – Eval: 07/07/15 – Publicado: 15/09/15

[Como citar este artículo](#)

Virginia Hael

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

virchy_tuc@hotmail.com

RESUMEN

En el marco de investigaciones acerca de la gramática contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera (Durao, 2004; Martínez Agudo, 2004; Ciesielkiewicz, 2010) y de la lectura y escritura en la universidad (Carlino 2004, 2005, 2013; Arnoux y otros, 1996; Arnoux y Alvarado, 1999; Arnoux y otros, 2002; Marín y Hall, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Lea y Street, 1998; Hillard y Harris, 2003; Kelly y Bazerman, 2003; Bhatia, 1993, 2004), el objetivo principal de este trabajo es descubrir qué errores gramaticales son persistentes en escritos académicos de estudiantes brasileños que cursan sus estudios de Arquitectura en una universidad pública argentina, a fin de obtener porcentajes. Estos servirán para conocer cuáles son los errores más recurrentes, de modo que sirva como un primer diagnóstico sobre el que los estudiantes puedan trabajar individualmente o a través de cursos de escritura académica destinados a esta población. Esta investigación forma parte del Proyecto PIUNT H533 "Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes", en el que se trabaja acerca de la lectura y la escritura en diferentes niveles educativos, en este caso, en el ámbito universitario a través de escritos académicos de estudiantes brasileños.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, gramáticas contrastivas, portugués, español.

ABSTRACT

This paper tries to link two investigation lines: the contrastive grammar in Spanish as a foreign language (Durao, 2004; Martínez Agudo, 2004; Ciesielkiewicz, 2010) and reading and writing in the University (Arnoux y otros, 2002; Marín y Hall, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Lea y Street, 1998; Hillard y Harris, 2003; Kelly y Bazerman, 2003; Bhatia, 1993, 2004). The main objective of this article is to find out which grammar mistakes are more often in Brazilian's academic writing in Spanish. Our sample is composed by five Architecture writing works made by Brazilian students who take classes in an Argentinean Public University, to get percentages. They would be important to know which are the most recurrent mistakes, and then it could make use for a first diagnose, so students could work by their own or thought academic writing classes. This investigation is part of PIUNT H533 Project "Read, Write and make arguments in disciplines: Students and Professors practices and perspectives", that is about reading and writing in different educative

contexts, in this specific case, is about academic writing in Brazilian students in an Argentinean university. This investigation is part of PIUNT H533 Project "Read, Write and make arguments in disciplines: Students and Professors practices and perspectives".

KEYWORDS: Academic writing, contrastive grammars, Portuguese, Spanish.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo indagar acerca de las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños que cursan la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina en cuanto a la escritura académica propia de su disciplina en lengua española.

En este sentido, nos interesa vincular dos líneas de investigación: la gramática contrastiva en el campo del español como lengua extranjera (Duraó, 2004; Martínez Agudo, 2004; Ciesielkiewicz, 2010) y la lectura y escritura de géneros académicos (Carlino 2004, 2005, 2013; Arnoux y otros, 1996; Arnoux y Alvarado, 1999; Arnoux y otros, 2002; Marín y Hall, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Lea y Street, 1998; Hillard y Harris, 2003; Kelly y Bazerman, 2003; Bhatia, 1993, 2004).

Consideramos que la escritura académica plantea dificultades a estudiantes de grado hablantes de español, por lo que aun puede presentar mayores problemas a personas cuya lengua madre sea otra (Hyland, 2007), inclusive en el caso del portugués, que tiene similitudes gramaticales y lingüísticas con el español.

Es a partir de esta consideración que decidimos abordar esta temática: a pesar de las similitudes existentes entre el español y el portugués, creemos que existen formas lingüísticas y gramaticales arraigadas en un hablante nativo que son difíciles de dejar de lado a la hora de hablar y escribir en otra lengua. Asimismo, consideramos que la expresión formal y escrita en el ámbito universitario requiere de un conocimiento gramatical más completo que otras situaciones de uso de la lengua. En consonancia con esto, decidimos estudiar las dificultades gramaticales en escritos universitarios de arquitectura en idioma español por parte de hablantes nativos de portugués porque se trata de un ámbito formal de uso de la lengua, por lo que el conocimiento gramatical importa especialmente.

Marco teórico y estado de la cuestión

Escritura académica en segunda lengua en la universidad

En este apartado prestaremos atención a los aportes de Hyland (2007) sobre la enseñanza de escritura académica orientada a estudiantes universitarios que realizan sus estudios en países cuya lengua no es su lengua madre. Consideramos que este aporte es fundamental para nuestra investigación, ya que intentamos mostrar las dificultades que poseen los jóvenes brasileños que cursan sus carreras universitarias en Argentina.

Hyland (2007) se enfoca en la formación de docentes en talleres o cursos de escritura académica en segundas lenguas, destinados a jóvenes que estudian en universidades norteamericanas pero cuya lengua materna no es el inglés. Se basa en los conceptos de la pedagogía del género para realizar aportes en el campo de la escritura disciplinar en segundas lenguas.

Siguiendo a Hyland (2007), la pedagogía del género se enfoca en la planificación-escritura-revisión más que en los recursos lingüísticos. Destaca que los géneros son específicos para culturas particulares, lo que podría influir en la forma de concebir la escritura académica por parte de estudiantes extranjeros. Desde este enfoque, se enseña sintaxis, vocabulario y reglas de composición pero para ser incluidos en la enseñanza de cómo se utiliza la lengua en contextos específicos de producción. Para el autor, los profesores de escritura para estudiantes que no sean nativos, deben tener un amplio conocimiento gramatical de la lengua meta. Siguiendo a Knopp y Watkins (1994), Hyland considera que en los cursos de escritura destinados a extranjeros en la universidad es conveniente fijarse primero en cómo los estudiantes estructuran y organizan los textos en el nivel global y en relación con su objetivo, su audiencia y el mensaje. A continuación debe considerarse cómo se estructuran las partes textuales, tales como párrafos u oraciones, cómo estas se organizan y codifican para lograr que el texto sea efectivo en cuanto a la comunicación escrita. La pedagogía del género continúa una tradición pedagógica que enfatiza el papel del lenguaje en pos de que los estudiantes logren expresar propósitos específicos de acuerdo al contexto. Existen

diversidad de prácticas relevantes para diferentes propósitos y participantes, pero no son algo fijo que pueda escogerse y aplicarse sin tener en cuenta cuestiones identitarias, sociales y de grupo.

La instrucción en escritura basada en la pedagogía del género tiene principios tales como: *escribir es una actividad social; * debe estar orientado a las necesidades de los estudiantes; *requiere explicitar metas y expectativas; *involucra un aprendizaje del uso del lenguaje en relación con el contexto formal de uso de la lengua. En este sentido, y de acuerdo a estos principios, Hyland destaca que es importante decir, en clase de escritura, qué es explícitamente lo que se espera que los estudiantes aprendan, proveyéndoles de parámetros coherentes para estudiar tanto la lengua como los contextos, asegurándose de que lo que se enseña y los objetivos del curso se vinculan con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las aproximaciones genéricas proveen una pedagogía efectiva para la escritura en segunda lengua.

Lectura y escritura en la universidad

En el campo de los estudios sobre lectura y escritura en la universidad (Carlino 2004, 2005, 2013; Arnoux y otros, 1996; Arnoux y Alvarado, 1999; Arnoux y otros, 2002; Marín y Hall, 2004; Vázquez y Miras, 2004; Lea y Street, 1998; Hillard y Harris, 2003; Kelly y Bazerman, 2003; Bhatia, 1993, 2004) es importante destacar que en muchas ocasiones, los textos académicos cuentan con componentes argumentativos importantes (Padilla y Carlino, 2010; Soto Vergara, 2002; Hael, 2010, 2012, 2013, 2014). En este ámbito, hemos encontrado un estudio que analiza conectores argumentativos en diccionarios portugués-español y español-portugués (Almeida de Oliveira Lima, 2007), que llega a la conclusión de que los elementos que se utilizan en una lengua para desempeñar diferentes funciones no siempre equivalen exactamente a los elementos que se corresponden con la otra lengua. En este sentido, no se puede esperar una equivalencia cabal entre los conectores usados en español y los usados en portugués, por lo que los estudiantes brasileños que cursan sus estudios universitarios en Argentina deberían prestar especial atención a esta cuestión.

Padilla (2012) considera que la participación en intercambios estudiantiles a través de estancias en el extranjero es un aspecto que influye positivamente en las prácticas de lectura y escritura universitarias en español. En este punto, cabe aclarar que sería importante que los estudiantes de intercambio tuvieran conocimientos previos del

idioma antes de la realización de la experiencia para poder aprovecharla en mayor medida y, así, lograr resultados provechosos con respecto a su conocimiento acerca de la vida académica y de sus prácticas, que a su vez, influirán positivamente en las prácticas de lectura y escritura en su universidad e idioma de origen. Si bien en esta investigación no tratamos específicamente acerca de estudiantes de intercambio sino de aquellos que cursan regularmente sus estudios universitarios en Argentina, esta nos parece una consideración importante: sería preferible que los estudiantes llegaran a la universidad argentina con un conocimiento avanzado de español para un mejor desenvolvimiento en las prácticas de lectura y escritura académicas.

Adquisición del español para luso hablantes: similitudes y diferencias entre ambas lenguas; facilidades y dificultades en su aprendizaje

En este apartado haremos referencia a estudios acerca de la importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina en el contexto de las relaciones entre ambos países en el MERCOSUR y en vinculación con la formación universitaria y las posibilidades de intercambio entre los países, así como cuestiones didácticas relacionadas con las facilidades y las dificultades que implica la adquisición del español por parte de luso hablantes teniendo en cuenta que el español y el portugués son lenguas hermanas, con amplias similitudes léxicas y gramaticales, pero también con algunas diferencias significativas.

En el marco de los estudios acerca de la importancia de enseñar español en Brasil, destacamos los aportes de Mendoza de Lima (1996), que asocia las relaciones en el MERCOSUR con la posibilidad que tienen estudiantes brasileños de realizar intercambios universitarios con Argentina. Cree que la base del conocimiento de español por parte de estudiantes brasileños se genera en gran medida a partir de intercambios universitarios entre estudiantes y profesores. Considera, también, que las instituciones de enseñanza e investigación estimulan la integración a través del establecimiento de convenios y programas conjuntos que contribuyen a la aproximación científica y a la producción de nuevas técnicas. En este sentido, como se verá en el apartado metodológico, nos parece interesante analizar cómo escriben textos académicos estudiantes brasileños que estudian en una universidad pública argentina.

En este mismo marco, destacamos los aportes de un estudio realizado acerca de la perspectiva de estudiantes universitarios argentinos hablantes de portugués que aprendieron esta lengua en dos contextos diferentes: mediante cursos de idioma ofrecidos por una universidad pública argentina y mediante la estancia en una universidad pública de Brasil por un intercambio estudiantil. Se buscó conocer acerca de sus competencias comunicativas reales y sus competencias en cuanto a aspectos formales, tales como la sintaxis o la gramática y se llegó a la conclusión de que los estudiantes que asistieron a cursos de idioma portugués manifestaron tener mayores habilidades en el campo de la producción y la comprensión más formal de la lengua portuguesa, a pesar de no considerarse expertos, y flaquezas en el área oral-coloquial, mientras que los estudiantes que participaron de un intercambio estudiantil en universidades brasileñas demostraron poseer tales habilidades, pero inseguridades a la hora de abordar la comprensión y producción formal, sobre todo escrita, ya que no tenían conocimientos previos de portugués y no realizaron cursos de gramática (Hael y Mora, 2011). En relación con estos resultados, consideramos que es importante que los estudiantes brasileños que realizan sus estudios universitarios en Argentina hayan realizado previamente cursos de español para extranjeros, para llegar más preparados a la hora de afrontar la lectura y escritura académica, que exige un uso formal de la lengua.

Asimismo, en los estudios acerca de cómo influyen las semejanzas y las diferencias idiomáticas en el aprendizaje del español por parte de luso hablantes, destacamos los aportes de Natel (2002), que parte de la base de que las semejanzas ayudan a la comprensión en lenguas afines, en este caso el portugués y el español. A partir de eso, analiza los niveles de comprensión de tres grupos de brasileños (de escolaridad primaria, secundaria y universitaria) que realizan un curso de español para principiantes. Llega a la conclusión de que en un nivel inicial, la proximidad lingüística es una ventaja para la comprensión. Esto permite incluir textos para su comprensión escrita y oral desde los primeros momentos de enseñanza-aprendizaje de español por parte de hablantes nativos del portugués.

En niveles posteriores, los estudiantes brasileños de español podrían presentar algunas dificultades, que son destacadas por Mendonça de Lima (1996), quien cree que la semejanza entre los idiomas entorpece algunas cuestiones del aprendizaje, como por ejemplo, en el ámbito léxico, las palabras que son distintas desde todo punto de vista,

las palabras que son muy semejantes pero con pequeñas variaciones fonéticas (las palabras heterotónicas, heterogénicas y heterosemánticas). También destaca que pueden apreciarse dificultades en el ámbito sintáctico, tales como las construcciones a partir del verbo "gostar" en portugués en relación con el verbo "gustar" y su posible reemplazo "agradar". Asimismo, menciona que la semejanza entre los idiomas hace que muchos consideren que no es importante una educación formal en la lengua española, ya que de todos modos podrán comprender lo que un hispanohablante quiere comunicar. En relación con esto, consideramos que para los estudiantes brasileños que cursan sus estudios universitarios en Argentina, es fundamental tener un conocimiento formal de la lengua española, para su buen desarrollo en las prácticas de lectura y escritura académica, que sólo puede darse luego de haber estudiado español.

Goes de Andrade (2004), que estudia los tratamientos de los verbos de cambio en español en manuales de enseñanza de español para hablantes de portugués, propone que es importante tener en cuenta, en los cursos de idioma, el contenido gramatical. Puede enseñarse la gramática de un modo contrastivo, teniendo en cuenta las similitudes –y las diferencias– entre ambas lenguas. En los cursos de español para brasileños puede hacerse referencia y énfasis sobre los contrastes que existen entre estas dos lenguas. Coincidimos con este autor en la importancia de enseñar gramática española a los estudiantes brasileños, sobre todo si se tiene en cuenta la movilidad estudiantil universitaria que existe actualmente en el MERCOSUR.

Metodología

Para realizar este análisis tomamos un corpus de cinco textos producidos por estudiantes brasileños de Arquitectura (que cursan tercer y cuarto año de la carrera), y que realizan sus estudios regularmente en una universidad pública argentina. Les pedimos que nos enviaran textos que fueran representativos de lo que suelen escribir para su carrera de grado y obtuvimos una serie de escritos que podrían clasificarse en cinco grupos: trabajos monográficos; trabajos de análisis urbano en los que los textos son breves y la escritura es subsidiaria de gráficos, fotografías, esquemas y planos que muestran problemas y virtudes urbanísticas de determinados sectores de las ciudades; resumen/abstract de ponencia o trabajo de investigación; análisis de caso y artículo de investigación. Tomamos el total de la muestra para su análisis lingüístico y genérico. El

del segundo tipo, si bien presenta algunos errores gramaticales, poco puede aportar pues se trata de un texto muy breve. Pero sí sirve para observar cómo manejan los estudiantes brasileños la cuestión genérica del análisis urbano, que parece ser prototípico de la carrera.

A partir de esta selección, analizamos los textos, en primer lugar, teniendo en cuenta la adecuación al género académico al que pertenecen –según los aportes de la Pedagogía del Género (Hyland, 2007) –, y en segundo lugar, realizamos un recuento de los errores gramaticales presentes en los textos. Para la caracterización genérica, tendremos en cuenta aportes teóricos que no se desarrollaron en el apartado anterior, y que se vinculan específicamente con los tipos de textos que conforman la muestra. En el apartado que sigue, observaremos la adecuación –o no– de los textos escritos por estudiantes brasileños a los distintos géneros académicos obtenidos. Esta caracterización no será minuciosa porque nos enfocaremos, mayormente, en las dificultades gramaticales de los estudiantes. En un futuro trabajo de investigación se pretende ahondar sobre la cuestión genérica. A continuación, hicimos un listado de los errores gramaticales y los clasificamos conforme a los aportes del marco teórico, a fin de sacar porcentajes que indiquen qué errores tienen mayor frecuencia. Ofreceremos, además, en el análisis del corpus, ejemplos ilustrativos que nos permitirán reflexionar sobre las categorías más recurrentes de errores gramaticales en estos textos.

Resultados

Inicialmente, hemos realizado un análisis acerca de los géneros textuales académicos que presentaron los estudiantes. Como ya anticipamos en la Metodología, obtuvimos textos monográficos, trabajos que presentan un breve texto, subsidiario de la presentación de esquemas, gráficos y fotografías de ciertos sectores urbanos, un *abstract* o resumen de ponencia o de trabajo de investigación, un análisis de caso y un artículo de investigación. Los estudiantes enviaron estos textos como representativos de lo que suelen escribir para la universidad.

A grandes rasgos, se puede decir que los textos se adecuan a las cuestiones genéricas subyacentes: el trabajo monográfico presenta todos los segmentos textuales prototípicos de este género académico, una introducción, el cuerpo del trabajo dividido

en secciones y subsecciones de acuerdo al tema que aborda y que se sintetizan en una conclusión, la bibliografía empleada y el índice general (Ejarque, 2005), además, se ofrecen algunas reflexiones personales sobre el tema abordado, lo que es representativo de este tipo de género académico (Ejarque, 2005). El trabajo gráfico de análisis urbano se adecua también a lo que puede esperarse de un trabajo analítico en arquitectura: se muestran fotografías, esquemas, ilustraciones y se los complementa con explicaciones textuales acerca de cómo esos elementos gráficos demuestran falencias y virtudes de ciertos sectores urbanos. El *abstract* o resumen presenta, igualmente, los segmentos prototípicos de este género académico: el marco general de la investigación, la fundamentación y el objetivo principal (Prestinoni de Bellora y Girotti, 2005). El estudio de caso de nuestro corpus es del tipo “instrumental” (Stake, 1994). El artículo de investigación presenta, a grandes rasgos, los pasos retóricos y segmentos textuales prototípicos (Swales, 1990): presenta un caso para aportar ideas acerca de un problema más general. Tiene una introducción, en la que el autor presenta el objeto de estudio, justifica la elección del tema y plantea los objetivos del trabajo, seguido de un marco teórico. Posee también una metodología, en la que explica los pasos seguidos para la realización de la investigación. Presenta resultados cuantitativos y cualitativos, en vinculación con la metodología empleada. Incluye conclusiones en las que recapitula sobre el tema abordado y reflexiona sobre él.. También presenta la bibliografía consultada.

A continuación, ofrecemos una tabla que especifica el tipo de texto, la cantidad de palabras y de páginas, y la cantidad de errores gramaticales, seguido de un gráfico porcentual.

Trabajo		Cantidad de	Cantidad de	Cantidad de
Nº	Tipo de trabajo	palabras	páginas	errores
1	Monografía	7045	18	124
2	Análisis urbano	538	1	1
3	<i>Abstract</i>	203	1	13
4	Análisis de caso	1983	5	44
5	Artículo de	3584	15	68

Tabla I. Tipos de trabajo y cantidad de errores por cada uno.

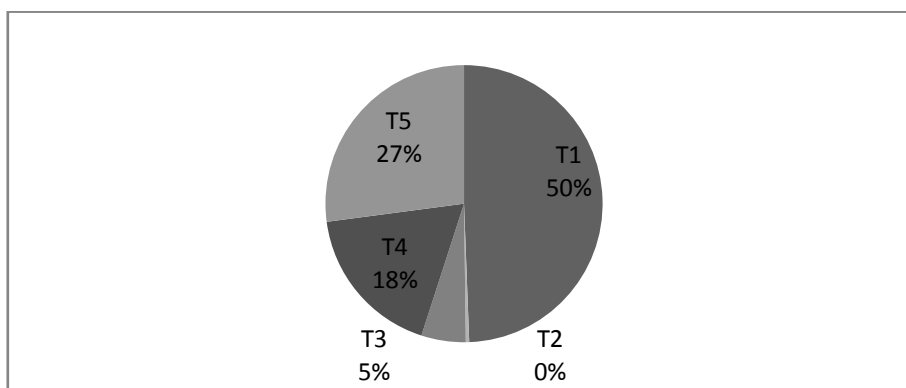


Tabla 1. Porcentajes de errores gramaticales en trabajos de arquitectura.

A continuación desagregamos los porcentajes de errores en diferentes categorías, lo que se puede observar tanto en la tabla como en el gráfico que siguen:

Tipo de error/dificultad	Cantidad
Inclusión de palabras en portugués	33
Dificultades en el uso de pronombres	12
Dificultades en el uso de preposiciones	9
Dificultades en el uso de artículos	11
Dificultades en relación con formas verbales	44
Uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo	10
Problemas de concordancia	12
Errores ortográficos	31
Dificultades en la acentuación	50
Dificultades en el uso de conectores argumentativos	24
Transcripción fonética	9
Uso de léxico que no corresponde por su significado	5

Tabla II. Tipos de errores gramaticales en escritos académicos de estudiantes brasileños en español

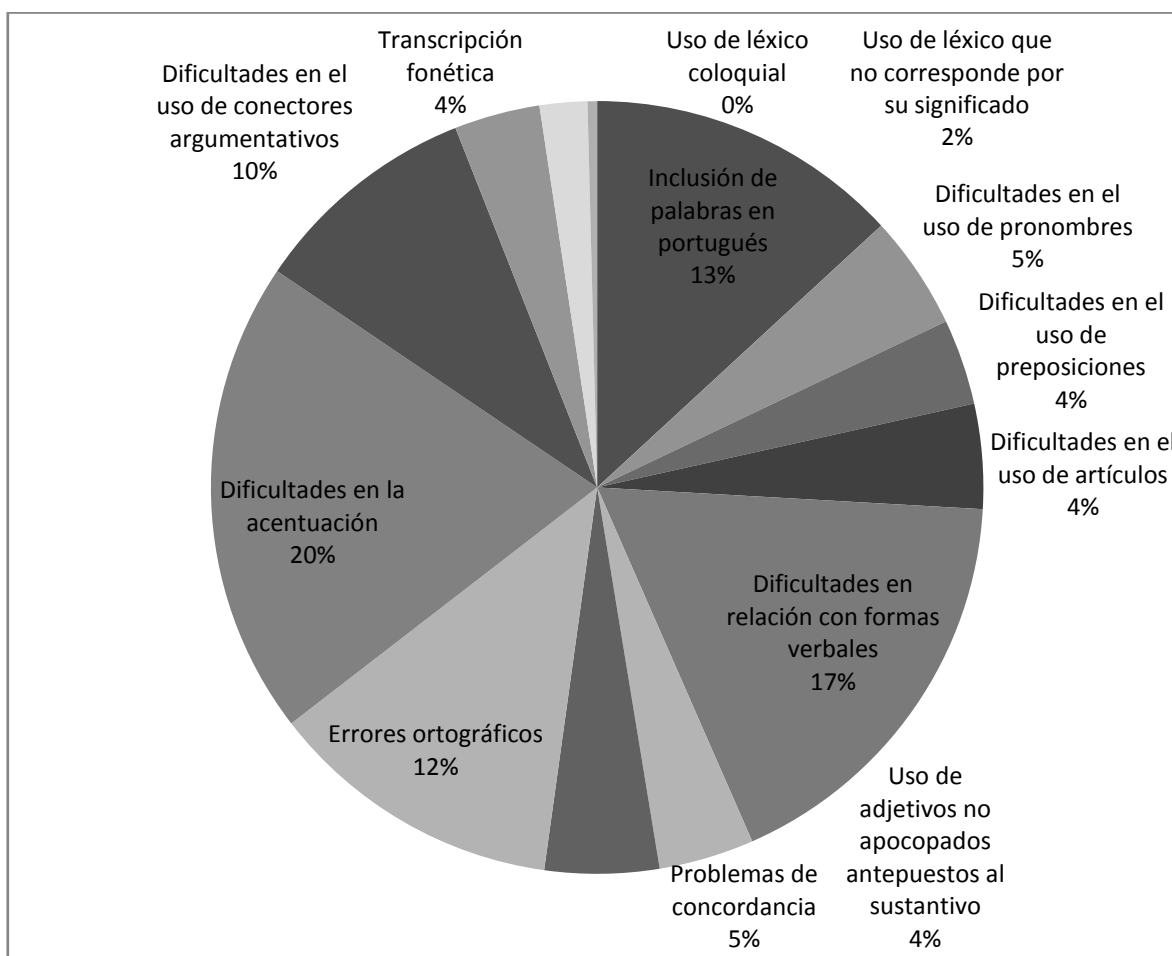


Tabla 2. Porcentajes de tipos de errores gramaticales en escritos académicos de estudiantes brasileños en español.

A continuación se explicarán y ejemplificarán cada una de las categorías presentadas en la tabla y en el gráfico anterior, en función de los porcentajes obtenidos.

- 1) Dificultades en la acentuación. Esta categoría, como puede observarse en la tabla y el gráfico precedentes, presenta una frecuencia de aparición del 20%. La acentuación en español y en portugués exhibe una de las mayores diferencias en las gramáticas de estas dos lenguas, de lo que podría derivar el problema que presentan los estudiantes brasileños para acentuar correctamente las palabras en español. De todas las dificultades analizadas en el corpus, esta es la más recurrente. Uno de los casos que más notorios inconvenientes presenta en cuanto a acentuación es el de verbos que incluyen pronombres enclíticos, que en español van acentuados, por tratarse de palabras esdrújulas. Si bien en portugués las palabras paroxítonas también van siempre acentuadas gráficamente en la antepenúltima sílaba –al igual que las esdrújulas–, la dificultad aquí podría ser el uso del “se” enclítico, que en portugués no existe. En unos pocos casos, el “se” va pospuesto al verbo, pero siempre separado por un guion, con lo que las palabras no se transforman en esdrújulas. Algunos ejemplos de esto podrían ser: “*Constatase* que ocurran (sic) varias tentativas de trabajar los espacios públicos de manera efectiva y democrática” (T. 1, p. 17). En este ejemplo se observa el uso del verbo con pronombre enclítico y sin acentuación: en español correspondería a “*constátase*” o bien “Ubicado a pocas cuerdas del mar y de la orla turística, *estimase* que viven actualmente en torno de (sic) 700 familias en la comunidad, cercadas actualmente por edificios lujosos, comercios y consultorios particulares” (T. 4, p. 3), al igual que en el ejemplo anterior, se puede observar el uso de “*estimase*” en lugar de “*estímase*”.
- 2) Dificultades en relación con formas verbales. Esta categoría presenta una frecuencia de aparición del 17%. En este aspecto, los escritos presentan diversas dificultades, entre las que podemos destacar, en primer lugar, el empleo de “*tiene*” más *participio* como forma de uso del pretérito perfecto compuesto, que en portugués se conjuga mediante el verbo “ter” –tener– más participio. En español, el pretérito perfecto compuesto se conforma por el verbo “haber” más participio, por lo que los estudiantes brasileños parecen trasponer la forma de uso del portugués al español. Un ejemplo ilustrativo podría ser: “Por su carácter nacional, el Proyecto Orla *tiene tenido* bastante velocidad en la implementación” (T. 1, p. 16), donde se observa el uso antes descrito en lugar de su correlativo en español “*ha tenido*”. En segundo lugar, podemos resaltar la construcción de la tercera persona del plural del pretérito perfecto simple, que resulta híbrida entre el español

(por ejemplo “realizaron”) y el portugués (por ejemplo “realizaram”), que da como resultado una forma del pretérito imperfecto del subjuntivo que no corresponde a su uso ni en el portugués ni en el español (“realizaran”). Un ejemplo de esto podría ser: “De igual manera, en las villas, se *crearan* espacios de ocio propios, los campos de fútbol, que sirven también a las fiestas y las reuniones” (T. 1, P. 6) en este ejemplo, se observa el uso de “*crearan*” por “*crearon*”, con lo que se ilustra esta dificultad. Otro ejemplo de esta categoría podría ser “La curiosidad por conocer y la voluntad de reconocerse en la ciudad me *llevaran* a los lugares que *despertaran* el desarrollo del tema” (T. 5, p. 3). Al igual que el ejemplo anterior, podemos observar el uso de “*llevaran*” por “*llevaron*” y de “*despertaran*” por “*despertaron*”. Este error es recurrente a lo largo de todo el corpus. En tercer lugar, podemos destacar el uso de “*hay*” por “*tener*”. Según el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005), el sentido posesivo de “haber” ha sido reemplazado en el español actual por “tener”, y esta es una particularidad que los estudiantes brasileños parecen desconocer. Se puede observar, por ejemplo, en los siguientes casos: “*Hay* entretanto la playa”, que equivale a “*Tenemos* también la playa” (T. 1, p. 6) y “En segundo lugar, *hay* el tema de la alternativa para las industrias culturales, a partir del momento que la política cultural no logra entender las necesidades de los artistas y intelectuales. Fue algo que paso, de facto, en Buenos Aires” (T. 5, p. 11). En este último caso observamos el uso de “hay el tema” por “tenemos el tema”.

- 3) Inclusión de palabras en portugués en el texto escrito en español, sin intención. Esta categoría presenta una frecuencia de aparición del 13%. Se puede mencionar, por ejemplo, la subtitulación de la primera sección del T. 1 bajo el nombre de “*Introdução*” en lugar de su denominación en español “*Introducción*” o el uso del participio “*compuesta*” en su versión portuguesa “*composta*”: “Su estructura espacial *es composta* por cuatro manzanas densas y un único pulmón –o mejor, un corazón– el campo de arena de fútbol” (T. 4, p. 3). Otro ejemplo de esta categoría podría ser: “John Lennon creía, por ejemplo, que su música podría ser tan fuerte que cambiaría los *rumos* de La Guerra de Vietnam” (T. 5, p. 5). En el ejemplo precedente, podemos ver el uso de la palabra en portugués “*rumos*” por “*rumbos*”. También hemos podido observar el empleo de pronombres y preposiciones del portugués en oraciones escritas en español: “(...) representan que la ciudad pasa por cambios en el carácter del embellecimiento, para adecuarse a los padrones

establecidos *pela* sociedad de la Belle Époque” (T.1, p. 8), en este caso, se puede ver el uso de la preposición “*pela*” en lugar de “*por la*” y “Todavía se puede hablar de una tipología predominante y específica de esos lugares: el campo de fútbol de arena” (T. 1, p. 12), donde se puede observar el uso de “*eses*” por “*esos*”. En este caso no se trata del pronombre en portugués expresado en su forma correcta, sino adaptado al español. El pronombre correcto en portugués es “*esses*”.

- 4) Errores ortográficos. Esta categoría presenta una frecuencia de aparición del 12%. En general, parece presentarles mayores dificultades el par mínimo *b/v*. Algunos ejemplos son: “En Fortaleza, *tubo* inicio en 2006 con una propuesta de intervención en el espacio público de la costanera completa” (T.1, p. 15) o bien “(...) un intento de solucionar dos problemas *graves* de la ciudad” (T. 1, p.14). En ocasiones, también emplean la conjunción “*y*” cuando la palabra comienza con “*i*”, constituyéndose en otro error recurrente, por ejemplo: “segregando la población (sic) de lo que es público y del sentimiento de colectividad *y* *identidad*” (T. 1, p. 9) o “Los años pos dictadura tenían la difícil tarea, en las nuevas condiciones del gobierno democrático, de recomponer y de producir un nuevo *y* *inspirador* sistema cultural” (T. 5, p. 7).
- 5) Conectores argumentativos. Las dificultades en relación a la inclusión de conectores argumentativos apropiados suman una frecuencia de aparición del 10% en el corpus analizado. Teniendo en cuenta los aportes teóricos de Almeida de Oliveira Lima (2007), hemos podido observar que estos conectores ofrecen dificultades en la producción académica en segunda lengua. Algunos ejemplos de los errores más recurrentes son: “*una vez que*” en lugar de “*al mismo tiempo que*”: “El área urbanizada Tancredo Neves es la menos preservada ambientalmente del complejo, tiene un histórico de ocupación irregular bastante fuerte, *una vez que* se encontraba en la periferia de la ciudad por mucho tiempo” (T.1, p. 17); “En primer lugar, la diferencia de clases es bastante acentuada, dato que se nota en la existencia masiva de villas en toda su extensión, periférica o central, y notable fragmentación espacial, una vez que la segregación económica se reproduce en el espacio físico” (T. 4, p. 2). “*bien como*” por “*tanto como*”: “La falta de acción gubernamental *bien como* la falta de identidad de los espacios oficiales hace con que esos espacios informales tengan más legitimidad frente a sus usuarios” (T.1, p. 6); “*cuanto a*” por “*en cuanto a*”: “*Cuanto a* la política oficial, nunca hubo una real preocupación” (T. 1, p. 6); “*A demás*” por “*además*”: “(...) hasta garantizar la

integración y acceso a los conocimientos entre todos los participantes, *a demás* de talleres y seminarios” (T. 1, p. 14); “Es necesario entender que a demás de sus significados, el arte es el medio por donde las personas si expresan en la ciudad” (T. 5, p. 5); “*mismo*” en lugar de “*así como*” y de “*aún*”: “el Parque sufre constantes amenazas de ocupación por parte del mercado inmobiliario, de comunidades de baja renta *o mismo* proyectos gubernamentales” (T. 1, p. 16); “*Mismo* con las grandes amenazas que tiene sufrido el Parque a lo largo de los años, es hoy el más preservado y más extenso de la ciudad” (T. 1, p. 17); “*todavía*” por “*aunque*”: “Hoy representa el espacio más democrático de la ciudad, *todavía* sea notable la segregación existente en algunas regiones”(T. 1, p. 11). Vale aclarar que este último es el error más recurrente en el campo de los conectores argumentativos.

- 6) Problemas de concordancia. Esta categoría presenta un 5% de frecuencia en el corpus estudiado. En los textos analizados, los autores presentan problemas de concordancia tanto entre sustantivo núcleo y núcleo verbal, entre sustantivo y adjetivo –núcleo y modificador- como entre pronombre y sustantivo –modificador directo y núcleo-, entre otros. Algunos ejemplos que se pueden mencionar son los siguientes: “(...) que tubo (sic) todo su borde ocupado por *asentamiento irregulares* (...)” (T.1, p. 5), en este caso, como es bien sabido, debería ser “por *asentamientos irregulares*”; “siendo el programa principal de *los fin de semana*”, en este caso el sustantivo “*fin*” no concuerda con el artículo “*los*”, por lo que debería ser “*los fines de semana*”; “Algunas de *sus propuestas era* la concepción de los Centros de Barrios”. En este último caso podemos observar la falta de concordancia entre el núcleo del sujeto y el verbo, para que fuera gramaticalmente correcto, debería decir “*algunas de sus propuestas eran* (...)”; “*es necesario algunas observaciones* sobre la ciudad”, al igual que en el caso anterior, en este, el sujeto no concuerda en género y número con el verbo núcleo del predicado: Para que la oración estuviera gramaticalmente bien construida, debería decir “ Son necesarias algunas observaciones de la ciudad” (T. 4, p. 2)
- 7) Dificultades en el uso de pronombres. Esta categoría presenta una frecuencia de aparición del 5%. En esta categoría destacamos, fundamentalmente, la dificultad de los autores de los textos seleccionados para resolver la diferencia de posición sintáctica en el uso del pronombre “*se*”: en portugués, el ‘*se*’ va antepuesto al gerundio, mientras que en español, va al final, como pronombre enclítico. Veamos

un ejemplo ilustrativo sobre este punto obtenido de los textos analizados: "El problema (es) que los buenos espacios libres no están distribuidos de forma homogénea en el territorio, *se concentrando* en las zonas más abastadas de la ciudad" (T. 1, p. 5); En español, como sabemos, el modo gramaticalmente correcto de expresar esta idea habría sido "*concentrándose* en las zonas más abastadas de la ciudad". Al igual que el pronombre "se", la posición sintáctica del pronombre "nos", que en portugués va antepuesto al gerundio y al infinitivo, genera dificultades en la escritura académica de estudiantes brasileños. Un ejemplo de esto podría ser: "(...) podemos *nos reconocer* unos en los otros en la ciudad" (T. 5, p. 5). En español, el pronombre "nos" puede ir tanto como enclítico en el infinitivo o antepuesto al verbo conjugado ("*podemos reconocernos* unos en los otros en la ciudad" o bien "*nos podemos reconocer* unos en los otros en la ciudad").

- 8) Uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo al que modifican. Esta categoría presenta un 4% de frecuencia de aparición. En español, cuando el adjetivo "*grande*" va antepuesto al sustantivo que modifica, se utiliza su forma apocopada "*gran*", dejando el uso de "*grande*" para cuando va pospuesto al adjetivo al que modifica. En portugués, generalmente va antepuesto y se utiliza su forma "*grande*". Esto puede influir en el uso que hacen de este adjetivo los estudiantes en sus escritos académicos. Un ejemplo extraído del corpus es el siguiente: "Se suma a eso la *grande* segregación existente en la ciudad" (T. 1, p. 12).
- 9) Transcripción fonética. Esta categoría presenta un 4% de frecuencia de aparición. Le hemos llamado de esta manera a la inclusión por parte de los estudiantes brasileños de palabras escritas que parecen ser una transcripción fonética de palabras en portugués adaptadas al español. Es el caso, sobre todo, del pronombre "se", que tanto en español como en portugués se escribe de la misma manera, pero que en portugués se pronuncia "si". Veamos algunos ejemplos de este caso: "el arte es el medio por donde las personas *si* expresan en la ciudad" (T. 5, p. 5) o bien "potencializase (sic) la cultura algodonería en el Estado y *si* intensifica la vinculación comercial con Inglaterra" (T. 1, p. 7). En ambos casos se puede observar el uso de "*si*" por "*se*".
- 10) Dificultades en el uso de preposiciones. Esta categoría presenta un 4% de frecuencia de aparición. De preposiciones, por ejemplo, encontramos: "Ese dato muestra la complejidad que es *tratar de* los espacios públicos en la ciudad" (T. 1, p.

5), en este caso, la forma gramaticalmente correcta sería “*tratar sobre*”, y también: “La falta de acción gubernamental bien como la falta de identidad de los espacios oficiales *hace con que* esos espacios informales tengan más legitimidad frente a sus usuarios” (T.1, p. 6), en este caso, la forma gramaticalmente correcta sería “*hace que*”, sin la preposición “*con*”. Al mismo tiempo, existen errores por falta de preposiciones, como en el caso que sigue: “el exilio *segregó los* intelectuales y artistas” (T. 5, p. 6), como se trata de un objeto directo de persona, “los intelectuales y artistas”, según las normas gramaticales del español, debe ir introducido por la preposición “*a*”.

11) Dificultades en el uso de artículos. Esta categoría, en nuestro corpus, presenta un 4% de frecuencia de aparición. En cuanto a los artículos, encontramos los siguientes ejemplos: “Durante todo el proceso ocurrieran (sic) cambios de informaciones para mejor conocimiento *de la área*” (T. 1, p. 14) aquí se ve el uso del artículo femenino “*la*” en lugar del artículo masculino “*el*” que corresponde para todos los sustantivos que comienzan con “*a*”, según las normas del español. Esto puede deberse a que en portugués no existe esta regla y, por lo tanto, trasponen de portugués al español sin tener en cuenta las normas específicas de la lengua en la que escriben. Otro ejemplo del mismo caso puede ser: “a través de *la análisis* de las plantas arquitectónicas, desde el proyecto original de Attilo Corrêa Lima hasta el trazado actual” (T. 3, p. 1).

12) Uso de léxico que no corresponde por su significado. Esta categoría presenta un 2% de frecuencia de aparición. Se trata de inclusión de palabras que semánticamente no corresponden a lo que pretenden significar. Puede deberse a los denominados “falsos amigos” entre el portugués y el español. “La comunidad Campo do América está situada en una zona de alto nivel social, el barrio más *abastado* de la ciudad y una de sus nuevas centralidades, el Meireles” (T. 4, p. 3). En portugués, este adjetivo significa “*rico*”, mientras que en español no plantea ese significado, sino más bien se vincula con abastecer como “satisfacer necesidades”. Semánticamente, no es lo mismo la abundancia que la satisfacción de necesidades. Encontramos otro ejemplo: “(...) no ocurren actividades culturales que proporcionen la utilización del poco espacio disponible, segregando la *populación* de los (sic) que es público y del sentimiento de colectividad y identidad (sic)” (T. 1, p. 9). En portugués, la palabra “*população*” significa “*población*”, mientras que en español, según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), *populación*

significa “acción y efecto de poblar”, con lo que sus significados son diferentes en ambas lenguas, correspondiendo para la escritura en español, el uso de “*población*” para este caso particular.

- 13) Uso de léxico coloquial/informal. Esta categoría presenta 0% de frecuencia de aparición. En realidad, cuenta con un solo error. Podemos encontrar el ejemplo en el siguiente párrafo: “La costanera de Fortaleza es bastante larga, con 30 km de varias playas, y es bastante heterogénea en sus importancias y usos, como deporte (sic), ocio, reunión, turismo, *laburo*” (T. 1, p. 11). Al tratarse de un ámbito académico, de uso formal de la lengua, la palabra “laburo” no resulta apropiada en virtud de la intención comunicativa del escritor. En este caso, habría sido conveniente el uso de “trabajo” o “actividades laborales”.

Conclusiones y discusión

A lo largo de este trabajo, hemos podido realizar un análisis de la adecuación genérica y lingüística en el ámbito de la escritura académica, que exige un uso formal de la lengua, por parte de estudiantes brasileños de Arquitectura que cursan regularmente estudios universitarios en Argentina. A partir del envío de textos que ellos consideraban prototípicos de lo que suelen presentar durante su carrera, hemos realizado un análisis orientado a descubrir los errores gramaticales más recurrentes, a fin de obtener porcentajes. Estos últimos han servido para determinar cuáles son los errores más recurrentes, y pueden servir para focalizar en su mejoría tanto de manera individual por parte de los estudiantes brasileños, o bien, mediante cursos de escritura académica que pueden estar orientados a esta población.

Luego de este análisis, llegamos a la conclusión de que los textos escritos por los estudiantes brasileños se adecuan, en gran medida, a los géneros presentados: monografía, análisis urbano, resumen/*abstract*, estudio de caso y artículo de investigación.

Por su parte, pudimos comprobar una ocurrencia de 250 errores gramaticales en total, que pudieron ser divididos en 13 categorías, que se vinculan con los aspectos léxicos, morfológicos y sintácticos que destaca Mendoza de Lima (1996) en relación con la dificultad de brasileños a la hora de aprender español, a pesar de que en momentos

iniciales del aprendizaje de portugués y español por parte de hispano y luso hablantes, la proximidad lingüística sea una ventaja para su comprensión (Natel, 2002).

A partir de los resultados encontrados, consideramos que se podría ofrecer cursos de lectura y escritura académica en español destinados a luso hablantes, que tengan en cuenta las categorías desarrolladas en este artículo, haciendo hincapié en entrenar a los estudiantes, sobre todo, en los aspectos que mayor porcentaje de error presentaron. En este sentido, siguiendo los aportes de la Pedagogía del Género (Hyland, 2007), estos cursos podrían basarse en las necesidades específicas de los luso hablantes en relación con dificultades gramaticales observadas en esta investigación. También podrían tenerse en cuenta los aportes de Goes de Andrade (2004), que propone que para la enseñanza de español para brasileños debería aplicarse la gramática contrastiva, que ofrece grandes ventajas a la hora de enseñar una lengua hermana, ya que permite constantes comparaciones con la lengua materna, tanto en aspectos similares como diferentes.

Por último, compartimos con Hael y Mora (2011) la idea de que es importante que los estudiantes brasileños que realizan sus estudios universitarios en Argentina hayan realizado previamente cursos de español para extranjeros, para llegar más preparados a la hora de afrontar la lectura y escritura académicas, que exigen un uso formal de la lengua.

Este trabajo de investigación se enmarca en el Proyecto PIUNT H533 "Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes" (C. Padilla, directora). Sub-sede Tucumán de la cátedra UNESCO. En futuros trabajos, se buscará ahondar en el análisis genérico de los textos que conforman nuestra muestra, para ampliar los alcances de la investigación.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA DE OLIVEIRA LIMA, Iranildes (2007). "La evaluación del tratamiento de los conectores argumentativos en diccionarios español-portugués / portugués-español", *XVIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Alicante.
- ALVARADO, Maité y Elvira ARNOUX (1999). "El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación". En M.C. Martínez (Ed.), *Comprensión y*

producción de textos académicos expositivos y argumentativos (2), Cali, Cátedra UNESCO, Universidad del Valle, pp. 57-8.

ARNOUX, Elvira, Maite ALVARADO, Emilce BALMAYOR, Mariana DI STEFANO, Cecilia PEREIRA y Adriana SILVESTRI (1996). "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En Z. Solana (Comp.), *Adquisición de la escritura* (pp. 199-234), Rosario, Ediciones Juglaría.

ARNOUX, Elvira, Mariana DI STEFANO y Cecilia PEREIRA (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos aires, EUDEBA.

BHATIA, Vijay (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Longman.

– (2004). *Worlds of written discourse*. Londres, Continuum.

CARLINO, Paula (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". *Textos en contexto* N° 6. *Leer y escribir en la universidad*, Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, Buenos Aires.

– (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

– (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, N° 57, pp. 355-381.

CIESIELKIEWITZ, Monika (2010). "La gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación". *XLV Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español*, La Coruña.

DURAO, Alja Bambino de Amorim Barbieri (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Brasil, EDUEL.

EJARQUE, Delia (2005). "La monografía". En Cubo de Severino, Liliana (coord.). *Los textos de la ciencia*. Comunicarte, Ciudad de Córdoba, Argentina, pp. 221-233.

GOES DE ANDRADE, Otavio (2004). "Puntos gramaticales disimétricos en el eje portugués-español: El tratamiento de los verbos de cambio en materiales didácticos brasileños". *XV Congreso de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sevilla.

RAE (2005). *Diccionario Panhispánico de Dudas*, 1º Ed.

HAEL, María Virginia (2010). *Argumentación y exposición en escritos de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: Los casos de Historia y Biología*. Tesis de Licenciatura en Letras, Facultad de Filosofía y Letras (UNT) Inédita.

- (2012). "Argumentación dialéctica en escritos estudiantiles de Historia y Biología: Entre el saber propio y el saber ajeno". *RILL- Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, XVII, pp. 75-90.
 - (2013). "Impersonalidad y subjetividad en tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación". *VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO. "Lectura y Escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones"*. Ciudad de Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
 - (2014). "Pasos retóricos en tesis de grado en dos carreras de Humanidades". En Gabbaní, Beatriz y Virginia Orlando (orgs.). *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la República, pp. 190-207.
- HAEL, María Virginia y Carla María Mora AUGIER (2011). "El aprendizaje del portugués como segunda o tercera lengua en contextos diferentes". *I Congreso Internacional "Léxico e Interculturalidad. Nuevas Perspectivas"*. San Miguel de Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán.
- HILLARD, Van y Joseph HARRIS (2003). "Making Writing Visible at Duke University". *Peer Review*, 1, pp. 15-17.
- HYLAND, Ken (2007). "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 148-164.
- KELLY, Gregory y Charles BAZERMAN (2003). "How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis". *Applied Linguistics*. Oxford, Inglaterra, Oxford Univ. Press.
- LEA, Mary y Brian STREET (1998). "Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach". *Studies in Higher Education*, 23.
- MARIN, Marta y Beatriz HALL (2003). "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores". *Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía"* Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MENDOÇA DE LIMA, Lucielena (1996). "La importancia de la enseñanza del portugués y del español como idiomas oficiales en el MERCOSUR". *VII Congreso de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Almagro, España.

- NATEL, Tania Beatriz Trinidad (2002). "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?". *XIII Congreso de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Murcia, España.
- PADILLA, Constanza (2012). "Escritura y argumentación académicas: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". *Magis*, 10, pp. 31-57.
- PADILLA, Constanza y Paula CARLINO (2010). "Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria". G. Parodi (editor). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile, Chile, Academia Chilena de la Lengua / Ariel, pp. 153-182.
- PRESTINONI DE BELLORA, Clara y Elisa GIROTTI (2005). "El resumen o abstract". En Cubo de Severino, Liliana (Coord.). *Los textos de la ciencia. Comunicarte*, Ciudad de Córdoba, Argentina. Pp. 93-109.
- SOTO VERGARA, Guillermo (2002). "La argumentación en artículos científicos escritos en español". *Congreso Internacional La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- STAKE, ROBERT (1994). "Case studies". En Roman K. Denzwhyteín e Yvonna Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks, Inglaterra, Sage Publications, pp. 230-245.
- SWALES, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, Alicia y Mariana MIRAS (2004). "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura". *Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Bariloche, Argentina, UNComahue.

María Virginia Hael

Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Becaria doctoral de CONICET (Período 2012-2017), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones sobre el lenguaje y la Cultura (INVELEC), tema de investigación doctoral: Construcción argumentativa del conocimiento en tesis y trabajos finales de grado de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas y Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente realiza el Doctorado en Humanidades (área Letras) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de

Tucumán. Integrante del Proyecto PIUNT H-533 "Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes", en el que se enmarca el trabajo presentado. Ex becaria AECID "Cooperación lingüística internacional" con sede en la Academia Argentina de Letras (período 2011-2012). Ex becaria estudiantil de CIUNT, con el tema "Argumentación y exposición en escritos de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas" (período 2010-2011).

[Subir](#)

Cómo citar este artículo:

HAEL, María Virginia. "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", *SIGNOS ELE*, septiembre 2015, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/>, 3239, ISSN 1851-4863, 1-23 págs.

[Subir](#)